

# イギリス1870年基礎教育法の意義をめぐる論争について

## ——E.G. ウェストの理論を手掛りに——

大 田 直 子

### 問題の所在

従来の日本におけるイギリス教育史研究には、1870年基礎教育法を取り上げたものは数多くあるが、同法が、イギリス公教育制度史上、初の単独教育法であるという事実に関心が払われ、高い評価が下されているのが一般的である。これらの研究には、同法がラディカルズによって、「後向きの法」であるという非難が投げ付けられ、同法案の提案者となったフォスター(Forster, W.E.)がその次の選挙の際、非国教派の強い地元ブラッドフォードで落選し、自由党全体もこの選挙で政権を失ったのは、この1870年基礎教育法に対する非国教会派の不人気の原因であったなどという事実<sup>1)</sup>は、一切言及されていない。

このような評価が下される背景には、日本の研究において、ひとつには、法規主義が主流となっているからであると考えられる。この立場に立つと、法律が出来て、初めてなにかが生じるという感覚と、それに基づく先入観によって、研究や評価が下されやすい。

また、同法に「欠陥」があると指摘する研究の場合にも、それはその当時の政治的妥協の帰結であるとして、それ以上追求しないものが多くみられる。もちろん、教育法が、国会の場で制定されるかぎり、政治的妥協は教育法の成立過程を研究するときには無視できない要因として考えなければならない。しかしながら、その場合は、まず、何と何が妥協と見做されるのかが、研究の対象とされなければならないであろう。この検討を経ることなしに、政治的妥協を必要以上に強調することは誤っている。通説では、この妥協とは、自由党と保守党の間の、または、非国教会派と英国教会派の間の妥協とされ、その当時の政治的勢力関係を反映したのだとされる。そして、フォスター自身は、この政治的妥協の犠牲者と見做される。しかし、フォスターを犠牲者と見做すことが正しいのであるならば、当時の人々もまた、これをそう見做したはずであり、彼が落選したことや、1870年基礎教育法の不人気の理由とすることは、不十分であろう。というのは、ラディカルズの批判の根拠には、単なるイデオロギーに止まるものではなく、この時期であれば、も

っと進んだ法律が可能であるという事実認識があったからである。それは、例えば、自由党政権の勢力を考えてのことであろうし、基礎教育の実態や、基礎教育制度推進運動の力量などに関する判断に基づくものであったろう。従って、1870年基礎教育法が妥協の産物であるということを強調しすぎる評価は、ラディカルズが立脚していた「事実」に対する注意を払うことに対して、妨げとなるものである。

もとより、中央教育行政制度の整備、無償制、完全世俗教育、強制就学の規定、どれをとっても、1870年基礎教育法が不十分であったということは、いままでの研究においても、明らかにされている。そして、こういった観点から下された評価は、その後の公教育制度の歴史を、この不十分さを補うものとして、発展の方向で、つまり、いつ義務制が実現し、いつ無償制が実現したという形で評価するという研究関心と深く結びついている。

ところが、この1870年基礎教育法の意図をめぐって、イギリスでは、重要な問題提起とそれをめぐる静かな論争がなされている。重要な、というのは、この論議は公教育制度の本質をめぐめるものであるという意味においてである。静かな、というのは、多くの論者がそれに参加しているわけではないし、そこにおいて、論争があるということが、多くの研究者によって、自覚されていないか、あえて無視されているということを指す。

この論争は、1964年に、公教育制度の拡大に反対するE.G. ウェストによって始められた。

本論文では、ウェストの1870年基礎教育法の評価およびその理論的根拠について検討し、ウェストの問題提起をめぐる静かな論争を概観<sup>2)</sup>し、1870年基礎教育法の評価を試みるものである。

### I ウェストによるイギリス公教育制度史批判

それでは、まず、ウェストのイギリス公教育制度批判を、彼の主要な論文、著作<sup>3)</sup>から、年代的に、順を追って要約してみよう。引用文中の( )内の数字は、引用文献の頁数を示す。

1964年に発表された論文は、「私立学校制度 対 公教育制度：古典派経済学論争」(①)と題されたもので、こ

れは、古典派経済学者アダム・スミスを始めとし、ナッソウ・シーニア、J.S. ミル、ロバート・ロウの公教育理論を、取り扱ったものである。

ウエストは、まず、イギリスの学校制度の歴史的特質として、それらが基本的に基金(endowment)によって、設置されてきたことを指摘した。そして、「(学校が)より基金に依存するようになると、学校は親の希望からより離れていく。それ以上に、時間がたつにつれて、基金の目的が管理者の利益によって解釈されるようになる」

(① pp. 465-466)。ウエストによれば、A. スミスは、国家的教育制度の必要を認めたが、それは、スコットランドの教育制度を念頭に置いたもので、基金立学校の弊害を避けるため、学校施設だけを援助し、教師の収入は、基本的に授業料に依存させるというものであった。スミスは、「国家による教員養成と自立性をもつ教育専門家集団による教授資格制度を嫌った」(① pp. 466-467)のである。一方、(チャドウィック、シーニア、ケイ・シャトルワース、J.S. ミルらに代表される)ベンサム主義者は、教育の施設という量の面より、教育の質の面を重要視した。「これらは、彼らの『親』に対する不信感を明らかにしたものである」(p. 470)。特に、「ミルの不安は、学校で教えられている教義が時代遅れとなっていることにあった。……そして、これは、その時代の中産階級のパターンリズムの文化に結びついていた」(① p. 471)。そしてスミスの理論は、ロウに引き継がれたことになる(① p. 472)。ウエストの最終的な、結論としては、スミスやロウのように、『親』を子どもの利害を一番知っているものとして、信用したらどうかということを提言するものである。

1965年の『教育と国家』(②)においては、「児童保護の原則」、「近隣効果」、「民主主義」、「機会均等」、「共通価値観」、「経済発展」、「識字率」といった、これまで教育における国家介入を正当化するものとして発展させられてきた原則ないしは理論を、その理論と実践のレベルに分け、イギリス公教育制度の史実において、全て批判するものであった。

ウエストのベンサム主義者に対する批判は、基本的に、①で述べられたものと同じである。ここでは、特に、フォスターによって導入された1870年基礎教育法に関するウエストの分析に注目したい。

②の著作において、はじめて1870年基礎教育法が登場するのは、「共通価値観」の章である。ウエストによれば、1870年基礎教育法によって、設置された直接公選制の学務委員会による、地方税立学校が、国家制度の典型となって、全国をカバーすることになった。これは、換言

すれば、「経済学者は、教育は、過去の共通価値との対話を可能とする並木道であり、そういうものとして、社会的利益を与えると仮定している。今日の(公教育制度の)分析は、それまでの多様な価値観の伝統が、ある特殊なひとつの形態の教育(国家の学校制度)によって、弱体化されたのであるから、教育を、社会的利益というよりは社会的コストとして取り扱うほうが正しいということを示している」(② p. 83)。

次に1870年法が登場するのは「識字率」の章である。ここでは、1870年当時、すでに識字率は男子で80%、女子で73%という、それまでの識字率研究の成果を引いて、公教育制度の存在の有無と識字率の上昇の因果関係を否定し、19世紀の、公教育制度推進派によって、当時提唱されたような、深刻な教育不足(educational deficiency)という事実はなかったと、指摘している(②第9章、特に pp. 133-134)。

また、「19世紀における大衆のための私立学校の盛衰」の章では、1870年法以降、如何に学務委員会立学校が、教育政策上優遇され、逆に、私立学校が冷遇されてきたのかを概観している。

「1870年前後の学校教育の質」という章では、出席率の低さ、離学年齢の低さ、教授の質の低さという当時の教育の問題の原因として、貧困の存在を指摘し、その救済策として提唱された、公費による無償制学校の問題を検討している。そして、「政治的プロセスを経て供給することはたんに形態を変える(re-form)だけの改革にすぎなかった」と指摘した。そして、「19世紀後半の国家教育費の多くの割合が、貧困家庭からではなく、直接的に金持ちから得られたということが、充分明らかにされたとしても、なぜ、そのような富の再分配が、以前に導入された累進的所得税と間接税の引下げによって、もっと多くの人々のために、より、効果的に成し遂げられなかったことが、明らかにされなければならないであろう」とした。そして、「多くの家庭に、無償制学校という形態よりは、『現金』という形で還元することを、親がその金を自分自身のためか、劣等な教育に費やすという理由で、誤りであるとする人々は、基本的な問題が貧困であるという大前提を否定しているものであり、怠慢とか放縦が命題であるとすり替えているのである」(② pp. 171-172)。

したがって、子どもの教育に対する、親の義務を強調したフォスターは、1870年法で無償制を全面的に導入せず、授業料徴収を基本に、あくまでも補完的に、無償制学校と授業料の免除・減額のための「無料券“free-tickets”」を準備したことで、ウエストによって、この点では高く評価されることになる(② p. 182)。そして、無

償制が導入された1891年以降、「組織化された教職専門家と教育者の声が大きくなり、親の声は小さくなっていく」のである。

公教育制度に対して、私立学校制度を擁護するウエストの関心は、19世紀には、教育の分野に十分な投資がなされなかったとする、国家介入を正当化する伝統的な論理を、より具体的に検証する作業を必要とした。これが次に発表された1970年の『19世紀初頭のイギリス教育における資源配分と発展』(③)と題された論文である。

この論文において、ウエストは、第一に、産業革命期に、教育制度の立法措置が講じられたスコットランドと、そうではなかったイングランドとの、教育の分野への資本投下の状況を、学校数、生徒数の比較を中心に検討した。その結果、まず、スコットランドでは、立法措置が、学校制度の普及にそれほど影響を与えるものではなかったことを統計上明らかにした(③ pp. 73-77)。そして、立法措置がなかったイングランドにおいても、私立学校を根幹とする「教育の爆発」的状況が、1830年代に現れ、統計上は、スコットランドとそれほど変わらないものであることが明らかにされた(③ pp. 77-88)。そして、第二の問題として、教育の質を取り上げる。

「(以上の分析から) 1830年代の大衆が、平均的な教育をすでに享受していたこと、それ以上の教育を受けることを困難にしたのは、彼らの収入が不足していたからであること、所得の上昇が、一般的に、教育への需要の増大を導いたことが明らかになった。政府にアドバイスする『選ばれたエリートたち』は、特に、新たな教育の潮流が前面に押し出されつつある、教育の質について関心を払った。彼らを変えたかったのは、まさにその教育の質であった。彼らにとって、教育とは、『価値ある欲求 merit want<sup>4)</sup>』であった。この『選ばれたエリートたち』の19世紀の宗派的要素は、例えば、宗教(教育)が、新たな『教育的混乱』において、無視されてきつつあると政府に不平をいうことの中に表れている。功利主義者たちは、自由選択は、技術的に非効率的な学校を助長することを導きつつあるとして否定した。究極的に公衆がより良く情報を提供され、彼らの選好がもはや歪められないという理由から、公的選択を伴う『一時的介入』を論議したのは、まさにこの功利主義者たちであった」(③ p. 89)。

従って、仮説的結論として、

「『市場の失敗』は、個人の選好が、供給側に反映しなかった時に生じる。それは、情報不足とか独占によって、競争が不完全であるという理由からである。しかしながら、政府が個人の選好を尊重しないときに起

こる『政治的失敗』の場合によっても、このような状況は生じる。この後者の場合の失敗もまた、その原因を政府と投票者、または教育の供給者の独占者の行動との間の不完全なコミュニケーションに求めることが出来る。このような状況において、無邪気にも(一時的な意味において)『価値財 merit good』として政府が供給し始めるものは、永続的な(permanent)ものとなるであろう。なぜならば、それは、特別な利害関係団体、この場合は、教育の供給者、すなわち、拡散された消費者よりも、より政治的に組織化されている、教育行政官、教師等といった団体に奉仕するからである」(③ p. 95)。

このウエストの、特殊利害団体、すなわち教育の専門家、専門行政官僚のための公教育制度という仮説は、1975年に発表された、『教育と産業革命』(④)において、さらに詳しく展開される。

同書の第一部は、「統計的枠組みと基本的仮説」と題され、その「第一章 19世紀の教育的不足の伝統的尺度」では、教育サービスが十分消費されていないこと、そしてその主な理由は、法的整備が欠如しているからであるという伝統的解釈の内容を、就学率、就学年限、学校で与えられる教育の質について、それぞれ批判的に紹介している。そして、第二部では、「諸証拠」と題され、第一部で問題とされた、それぞれの項目を、史実に則って、反証を提出している。まず、第一には、就学者数を取り扱った当時の統計資料を再吟味する。そこから得た結論は、就学年限を何年と規定するかによって、ほとんどの子どもが、1870年当時、学校に在学していたことを証明することが可能であるとされたことである(④ pp. 96-106)。

この事実から、ウエストは、1870年基礎教育法の制定の本当の理由は、枢密院教育委員会教育局と視学官の「官僚制度の経済学<sup>5)</sup>」にあるとする。

「この(官僚制度の経済学)理論は、上級官吏は、彼らのプロモーションと安定性を、彼らの省庁の発展の比率と結びつけて考えるという事実に焦点を当てたものである。成熟した官僚制は、彼らのスポンサーである政府・大蔵省に対し、『全か無か』という交渉上の優位性を享受する。試されるべき中心的命題は、官僚制の上級官吏の基本的目的は、公共の福祉の最大化ではなく、省庁の予算規模の最大化である」(④ p. 98)。

そして、この理論の正当性を明らかにする論拠として、ウエストは、1870年基礎教育法制定前夜に、フォスターに1870年基礎教育法制定の根拠を与えた、視学官によって準備された「1870年四大工業都市特別調査報告書」を指摘している。

ウエストによれば、フォスターは、当時使用可能であった、1851年の教育センサスや、1861年のニューカッスル委員会報告その他の統計的資料を取り上げず、1870年の特別報告書を、1870年基礎教育法提案の理由に引用した。そして、ニューカッスル委員会報告などで、ほとんどの子どもが、学校に在学したことが事実として確認されているにもかかわらず、150万人もの子どもが学校へも行かず、無知のままで放置されていると、「不当にも」宣言したのである(④ p. 104)。ここにもまた「官僚制の経済学」の一つの証左を見ることが出来るとウエストはいう。「潜在的に『困惑させる』調査や資料がある場合には、官僚はそれを水増しして薄めたり、漠然とさせたり、色褪せてみえるようにするために、もっと調査をする」(④ p. 100)。彼によれば、これが1870年の特別報告書に他ならない。

このように、ウエストは、最終的には、1870年基礎教育法の制定の本当の意図は、教育の専門家集団(特に教育専門官僚)の自己利益追求にあると、その答を見いだすのである。そして、その根拠は、1870年当時、一般に信じられているような、教育の不足という状態が存在しなかったという事実である。ウエストによれば、それは、就学率と識字率の検討から明らかにされたとする。つまり、国家介入以前(ウエストによれば1870年以前)の学校制度は、私立学校制度(市場原理)によって組織され、自由の楽園であって、誰もがそのサービス享受着ており、親は「消費者の権利」を正しく行使していたとされるのである。しかし、一度成立した公教育制度は、官僚制の独自の発展理論によって、また、学務委員会制度という財政的に優遇された制度によって、ますます膨れあがって行くことになる。復活させられるべきものは、個人(この場合は親)の自由な選択を完全なものにする私立学校制度である。

それでは、次には、ウエストのこのイギリス公教育制度の成立期の分析が、特に1870年基礎教育法の意図を中心に、正しいものであるかどうかということを検討してみよう。

## II ウエストの理論における問題点

ウエストの理論には、以上の要約から明らかなように、いくつかの前提がある。

まず第一に、1870年に始まる全面的国家介入以前の、基礎教育学校の組織形態を私立学校制度であるとし、ほとんどのものがそのサービスを消費していたという(数字上の)事実から、それは、市場原理によって組織されていたという前提である。しかしながら、この前提は、

正しいものであるとは言い難い。

なぜならば、この当時の基礎教育は、自由な個人が、営利を目的として、基礎教育学校を組織していたというよりも、宗教的・人道的な情熱から、労働者階級の子弟に、宗教教育を根幹とする基礎教育を与えようとして、主に宗教団体によって、組織されていたからである。その原初的形態は、慈善学校であった。そして、この主に宗教団体立の私立学校に対して、1833年以降、国庫補助金が支出され、視学官による視察が行なわれた。さらに、1862年の改正教育令によって、出来高払制度が導入され、そこにおけるカリキュラムが、3Rs 中心のスタンダードという形で、国家によって規定されたのである。そして、このような学校に関していえば、どれほど親がその学校に対して、消費者としての権利を行使し得たのかということは疑問である。

勿論、この時期にも、プライベート・アドベンチャー・スクールと総称される、授業料徴収が教師の唯一の収入源であるという意味において、営利目的の学校が存在していた。しかし、この学校形態に則って、基礎教育を制度化しようとすることは、ウエストによって、アダム・スミスの理論的後継者として、高く評価されたロバート・ロウによっても、1862年の時点で、明確に否定されているのである<sup>6)</sup>。つまり、ウエストが高く評価したのは、中産階級のための教育の組織原理として、市場原理を主張したときのロウであったのであり、枢密院教育委員会副議長として、基礎教育に対して責任を負い、改正教育令を制定したロウではない。しかしながら、公教育制度の問題は、まず、この基礎教育の分野で生じたのであって、ウエストがロウを評価するときに、基礎教育の分野でのロウの理論を無視したことは、意図的でさえあるように思われる。

つまり、基礎教育に関しては、自由主義経済学の信奉者であるロウですら、国家による組織化の必要を認めていたのであった。ただし、ロウの場合は、別稿で明らかにしたように<sup>7)</sup>、国家介入の範囲を、出来るかぎり、世俗教育に限定しようとするものであり、国家制度という大枠のなかで、出来るかぎり、市場原理を利用するものであった。1862年の改正教育令において、それまでの国家による教員養成が否定され、ここに、アダム・スミスの理論が部分的に採用されていることは明らかである。

また、ウエストの理論においては、このプライベート・アドベンチャー・スクールが、1870年基礎教育法以前の私立学校の主要な形態であることが強調されていた。ところが、ウエストが、1870年基礎教育法成立以降、学務委員会制度との競争で敗れていく私立学校という時には、

このプライベート・アドベンチャー・スクールではなく、通説と同様に、宗派立学校を指している。しかしながら、この宗派立学校は、その多くが、国庫補助金の交付を受け、もともと「公的」な学校として組織されていたものであった。そして、1870年以降に設置される学務委員会立学校とともに、その後の「公立」学校を構成するものであったのである。当時、これらの学校とプライベート・アドベンチャー・スクールは、明確に区別されていたのである。従って、ウェストの主張する復活すべき私立学校制度の内容が、宗派立学校であるとするならば、これは事実としては、ウェストが否定したいと考える「公立」学校そのものの復活ということになる。このような結論が導きだされてしまうのは、ウェストが、イギリスにおける基礎教育の歴史的実態を無視し、単純に、公教育制度と私立学校制度とを対抗関係においてのみ把握していることに由来すると思われる。

ウェストの第二の前提は、教育に関する官僚制が、すでに1870年の時点で、成熟した時期にあったとすることである。というのは、先にも述べたように、1870年基礎教育法成立の真の目的は、「官僚制の経済学」の応用であったというのが、最終的なウェストの結論であったからである。

しかしながら、イギリスで、近代的官僚制が、創設され始められるのは、1870年の国家公務員公開試験制度の採用がメルクマールであるとされている<sup>8)</sup>。

また、この時期の教育専門家として、ウェストによれば、視学官や教師が含まれているが、視学官が、当時、なんらかの形で中央の教育政策立案に、関わっていたということはなかったといわれている<sup>9)</sup>。それに加えて、教師は、1870年法以前には、まだ、地方分散的な、組合組織しか持っておらず、全国的な組織を結成するのは、1870年になってから、つまり、1870年基礎教育法が制定されてからであった<sup>10)</sup>。

また、この当時の中央教育行政制度は、枢密院教育委員会という形態で、これは、下院の影響を受けない特別な組織であった。フォスターは、同委員会の副議長であった。通常、このもとに組織された教育局の局長と、副議長によって、いろいろな教育政策が立案される。例えば、改正教育令原案の作成過程では、ロウと教育局局長リンゲンと学芸局局長コールがこれにあたったことは、すでに明らかにされている<sup>11)</sup>。しかしながら、1870年基礎教育法案の作成過程では、フォスターが、枢密院教育委員会に原案を提出し、フォスターと首相グラッドストーン、大蔵大臣ロウが中心になったことが、明らかにされている<sup>12)</sup>。従って、1870年基礎教育法に関しては、中央教

育行政制度の上級官吏の意図というよりは、当時の為政者の意図が、1870年基礎教育法の真の意図であったと結論したほうが、正しいと思われる。また、為政者の意図がどの社会階層の意図を反映しているかについては後述する。

従って、これらのウェストの前提は、すでに問題を含むことがわかる。それでは、ウェストがこれらの前提を裏付けるものとして依拠する事実それ自体には、問題はないだろうか。ここでいう事実とは、すなわち、識字率と就学状況である。

1950年に発表された R.K. ウェップの論文を皮切りに、イギリスでの識字率研究は現在もなお、蓄積されつつ<sup>13)</sup>あるが、そのどれもが1870年以前に、識字率はすでに男性で80%以上、女性で73%以上にも達していたことを明らかにしている。第一人者であるといわれている W.E. スティーブンス教授は、1980年の論文の冒頭において、「1870年教育法以前のイギリス大衆は無知で学校にも行っていなかったという見解はもはや受け入れられない」<sup>14)</sup>と明言さえしている。

また、オルトリックは、以上の識字率を踏まえて、1870年基礎教育法を評して、「同法は教育の及ばなかった階層・地域における一掃 (mopping-up) 効果を狙ったものである」<sup>15)</sup>とした。

識字率研究は、ウェップによる犯罪記録の分析によるものが最初であったが、現在は、結婚誓約書が中心的な素材とされている。識字率研究の基本的な目的は、工業化の過程における読み書きの普及の意義を明らかにすることである。もっと抽象的に言えば、産業（革命）と教育の関係を問うというものである。勿論、結婚誓約書における署名だけで、当時の識字率として信頼できる数値がえられるかどうかということには、賛否両論がある。反対する理由は、一生に一度の晴舞台であれば、自分の名前ぐらい練習するであろうし、人間が最初に覚える文字は、自分の名前であるといったたぐいのことである。また、逆に、読みと書きとを比べた場合、書けなくても読める事例は多いであろう。しかしながら、このような批判もまだ憶測の域を出てはいない。当時の一般的な文化的・経済的状态がより明らかになれば、識字率研究の成果に対する正しい評価を下すことが可能になると考えるが、現在のところは、これらの研究の成果に依拠せざるを得ないであろう。

従って、ウェストが依拠した識字率に関する事実については、彼の指摘は正しいことを認めざるをえない。

もうひとつの就学状況をめぐる事実については、すでに、別稿で明らかにしているので、詳しくはそちらに譲

ることとして<sup>16)</sup>、結論だけを述べると、これに関しても、ウエストの指摘は正しい。就学期間の数値を操作することによって、ほとんどのものが、1870年基礎教育法の成立以前に、短期間でも、数字のうえでは、学校に存学していたことになるのである。

いずれにせよ、ウエストが依拠するふたつの事実は、正しいものであるといわなければならない。そして、これらの事実は、これまでの1870年基礎教育法の評価を覆すのには十分である。

それでは、ウエストの主張する「官僚制の経済学」の応用としての1870年基礎教育法の成立という結論も正しいのであろうか。

それを明らかにするためには、フォスターが、1870年当時の基礎教育をめぐる一体何を問題としたのかについて触れなければならない。そしてそれは、一言でいえば、フォスターの提案演説において明確に現れているように、「全国を良い学校でカバーすること」であった。換言すれば、公教育制度として、制度化される基礎教育の質（この場合は、すでに存在している大多数の悪い学校と、数少ない良い学校）の選択の問題であった。

この「良い学校」とは、もともと私立学校制度の中から発生し、後に、枢密院教育委員会によって、後追いの承認され助長されてきた学校であり、1870年の時点では、枢密院教育委員会からの国庫補助金交付の条件をクリア出来るような学校のことであった。すなわち、視察を受け入れ、有資格教師を雇い、1862年に、ロウによって制定された、改正教育令のスタンダードに応じた試験に多くの子どもを合格させ、清潔な服装をし、規律をよく守り、出席状況もよい子どもたちが通っている、学校施設も整備された、そして、この時には、宗教教育の教授もひとつの補助金交付条件とされていた効率の良い学校のことであった<sup>17)</sup>。

つまり、1870年の段階では、もはや、学校に子どもが行っているかどうかの問題とされたのではなく、どのような学校を、労働者階級の子どもたちにふさわしいものとして与えるのかということが、為政者にとって、重要な問題であったのである。

それまで、国家介入が部分的であった、この分野においては、フォスターによって、「悪い学校」と呼ばれた、プライベート・アドベンチャー・スクールや、非視察校が、数多く存在していたのである。そして、この「悪い学校」こそが、1870年基礎教育法で、否定されるべき対象とされたのであった。

これに関して付け加えれば、フォスター自身も、当時、ほとんどの子どもが学校に行っていたことを知っていた

と思われるふしがある。それは、授業料無償制の論議において表れている。フォスターによれば、ほとんどのものがすでに授業料を支払っているのに、無償制の導入は必要ないとするものであった。また、強制就学についても、全国を「良い学校」でカバー出来ないうちに強制就学を導入することは避けたいとしている。従って、1870年基礎教育法が実現しなかった授業料無償制や強制就学の導入は、当時の政治的妥協の結果なのではなく、フォスターの自覚的対応であったのである。それゆえに、フォスターが、ラディカルズから批判され、1870年基礎教育法が「後向きの法」として批判されたのである。

さて、以上のことから明らかなように、1870年基礎教育法の真の意図は、公教育制度の質の選択であった。そして、この選択された質とは、国家介入以前の、換言すれば、私立学校制度の中で存在していた、基礎教育の多様な質の中で、「最善」のものとされた質であった。これに対して、ウエストは、この質は、「官僚」によって、選択されたものであり、その後、公教育の画一化が進んだことを指摘し、肥大化した公教育制度＝教育専門官僚制度を変革するためには、国家介入以前の状態、すなわち、私立学校制度の復活を提言するのである。

果たして、この選択は「官僚」によってのみ、官僚の自己利益の拡大のために行なわれたものであったのか、それほど官僚制は、教育において絶対的権力を持っているのかという点について、ウエストに批判を加えたのが、ハートであった。

ハートは、1979年の著作において、1870年以前及び1870年代の労働者階級は、基礎教育に関しては、すでに教育サービスの消費者であった親グループと、非消費者であった親グループに大別されることを指摘している。（この場合の消費とは、「良い学校」の教育サービスの消費を指す）。この第一の親グループが、主に第二の親グループに対する基礎教育の全国的制度化の問題を論じていたこと、そこには、その他の公教育制度推進派であるラディカルズや、それに反対する地方税納税者などと、共通の認識があったことなどを明らかにした。また、第二の親グループは、主に、児童労働による稼ぎを必要とするものや、学校教育に対して期待することの少ないもの、学校教育によるそれまでの生活態度の変更を拒否するものなどであり、学校教育を自覚的に拒否する親の存在は、新しいところでは1940年代でも明らかになっているところから、官僚の意図どおりに、教育政策が貫徹しないということを経験するものであった。また、この二つの親グループは、階層的に明確に区分できるわけではないが、一般的に言えば、第一のグループは、主に、労働組合運

動家や熟練工など、労働者階級の上層部によって構成されている<sup>18)</sup>。

すなわち、ハートによれば、この「良い学校」とは、単に視学官だけではなく、また、為政者やラディカルズだけでなく、組織化された労働運動の運動家たちによっても、大衆の基礎教育として、全国的に制度化されることが要求されていたのである。

従って、1870年基礎教育法を「官僚制度の経済学」の観点から批判するウエストの理論は、これまでの1870年基礎教育法理解を覆すほどの重大な事実を提出し、1870年基礎教育法が基礎教育の多様な質のうち、たった一つを選択したことを指摘したにも拘らず、その質が当時「最善」の質として広く考えられ、公教育制度として制度化されることが要求されていたこと、その起源がそもそも私立学校制度の側にあったことを看過し、官僚制度批判と私立学校制度一般の復活を提言することで事よしとする点で、不十分といえよう。

そして、「良い学校」における教育の質を「最善」の質として選択するという、まさにこの点に関わって、異議を唱えたのが、1987年に公開された、ガードナーの『ヴィクトリア時代の失われた基礎教育学校』であった。

### III ガードナーのウエスト批判

ガードナーによるウエストの批判は、一言でいえば、ウエストが私立学校制度一般の復活を主張する点にある。ガードナーはウエストの『教育と産業革命』を引いて、以下のように指摘する。

「ウエストは、『プライベート』と『パブリック』の区別を) 国家によって直接的にコントロールされない学校を全て『プライベート』としてくくっている。……例えば、彼は『“パブリック・スクール” というタームは、技術的なものである。それはなんらかの慈善的、または、政府援助を受けている全てのプライベート(ヴォランタリー) 学校を指す。しかしこれらは、小規模である』。(しかし)19世紀の労働者階級は、明らかに、『プライベート』と『パブリック』学校の区別を『技術的』とは見ていなかった。これは、コントロール、アクセス、方法、そして生産の基本的問題を、事実上、含んでいた」<sup>19)</sup>。

ガードナーによれば、「コントロール、アクセス、方法、そして生産の基本的問題」を含むような学校こそが、復活させられるべき私立学校制度の内容とされるべきなのである。そしてそれは、単に親の消費者としての選択の自由を尊重するといった、ウエストの主張には止まらず、親を積極的に学校運営に位置付けるものである。

ガードナーの課題意識は、その「イントロダクション」において、明確に規定されている。

まず、これまでの19世紀の基礎教育制度に関する研究は不十分であったとし、「労働者階級と教育」の定義を拡大し、再定義する必要があるとする。そのためには①教育制度と社会的・政治的構造との複合的な関係を明らかにし、②行政的・法的試みと現実のギャップをもっと明らかに理解し、③供給されたものに対する労働者階級の本質的対応に関する詳細な研究を行ない、④③と関わって、労働者階級の文化それ自体が、公的に与えられた教育に対するオルタナティブとして、厳密に調べられなければならないとした。そしてこのことは、結局、労働者階級の「声」を明らかにすることに他ならない<sup>20)</sup>。

以上の問題意識から、ガードナーは、今までの研究では、質が低いといって、教育史研究者に顧みられることの少なかった、プライベート・アドベンチャー・スクールを、労働者階級の独自の学校制度として積極的に評価し、新たな光を当て、そこで営まれていた基礎教育の実態を、詳しく分析した。

ウエストも使用した、各種の就学者数を明らかにしている当時の史料を駆使して、ガードナーは、記録には登場しない、労働者階級が独自に作り上げた、子育てのネット・ワークとしての、数多くのデйм・スクール(dame school)の存在を指摘した。そこでは、教師は労働者階級のコミュニティの一員であり、親との身近な関係を作り上げ、子ども中心(child-minded)の、規則も服装についてもうるさくない、労働者階級文化を再生産する「場」としての、デйм・スクール像が、ガードナーの著述によって、浮かび上がってくる。そして、それこそが、国家の公教育制度によって、中央・地方の教育当局によって、そして公的な反対キャンペーンによって、否定されたものなのである。

それでは、ガードナーのいう労働者階級の『プライベート・スクール』とは、どのような学校であったのだろうか。

「子どもを学校にやる親の財政的援助と規則以上の、財政援助や学校規則のようなものを持たないという意味で『プライベート』である。また、生徒と親、そして教師の大多数は、顕著な性格や背景によって、労働者階級であることである。しかし、労働者階級の『プライベート・スクール』を、国家によって規定されている『プライベート・スクール』という用語から、区別するのに、もっともふさわしい方法は、週払いの平均的個別的授業料の合計金額である。公式には9ペンスという授業料の上限があったが、通常は、それより

かなり低い。このような学校は、もうひとつの選択肢として、公的に供給される、または、認定された学校と、明確に区別される普遍的性格を有している。主な差異は、以下の点である。自営であるため、視学官のコントロールが届かないこと。それらは、ごく自然に、下からの需要に応じ、供給側の独断を許さない。女性が圧倒的である教師は、一般に正式な訓練や資格を持っていない。そして、彼女等の教育が受け入れられるかぎり、自営業である。大抵、教師は、ひとりで働き、大抵、同じ家族か近所から調達される。学校は、特別な目的によって建てられたものではなく、教師の家がほとんどである。このことは、自動的に平均的出席者数を、公立学校よりも少ないものとし、大抵10人から30人である。年齢・性・能力等による、子どものグループ分けや分離は、ほとんどなされず、個人的・非公式的な教授過程に基本をおくものである<sup>21)</sup>。

したがって、ガードナーによれば、真に再生させるべき私立学校制度とは、ウェストが言うような、一般的な私立学校制度ではなく、対抗的文化を内実としてもつ、デйм・スクールのような、失われてしまった労働者階級の基礎教育学校なのである。

しかしながら、このガードナーの理論には、致命的な欠陥があった。それは、デйм・スクールにおける学校文化が、果たして、労働者階級の文化として一般化でき、中産階級の文化と対抗出来得たのかどうかという点について、論証に欠けていることであった。具体的にいえば、1870年基礎教育法で、公教育制度として選択された「良い学校」の文化、或いは教育内容は、果たして否定された「悪い学校」の文化、或いは教育内容と、根本的に対立し、異なるものであったのかどうかという点については、ガードナーは明確に答えていないのである。

例えば、第一に、デйм・スクールで行なわれたカリキュラムは、親や教師である労働者階級の文化との類似が強調されているが、具体的には、手近にある教材で行なわれた3Rsの教授と女子には裁縫が述べられているにとどまっているにすぎない。ガードナーの強調は、カリキュラムに見られる文化というよりは、親が学校(教師)に対して行使していた権限やコントロールといった点に見られる。これに対して、ガードナーの「公立学校」への批判は、「公立学校」が、親の教育要求から乖離し、独自の価値体系を押し付けるものであるというものである。

もしも、労働者階級の『プライベート・スクール』で行なわれていた授業内容が、基本的には、3Rsであり、これに関しては、公立学校で行なわれている3Rsを中心とする授業内容と基本的には変わらず、その質が低いもので

あるならば、ガードナーが主張するような、対抗的文化の存在は後景に退き、親が学校に期待する教育の質といった問題よりも、親が「消費者」として持つ、学校の経営や組織という点に対する権限に関して、公立学校に対するそれとの差異が強調されることになる。また、フォーマル・エジュケーションの問題は、教授方法や授業形態のあり方に解消されうる。つまり、学級規模が縮小され、学級編成に工夫が施され、服装や時間といった規則が緩和され、計画された「非効率的」授業が実現されれば、問題はもはや、それほど重要ではない。しかし、勿論、この解決法が、フォーマル・エジュケーションを批判するものが主張するものと一致するかどうかは定かではないし、それを学校と呼ぶことができるかどうかとも不確かである。これらの点については、別の考察が必要である。ただ、ここで明らかにしたいことは、階級文化の中身が明確でない、ガードナーによる階級文化の問題は、文化の伝達の在り方の問題に矮小化されてしまうように思えるということである。勿論、文化の中に文化の伝達の在り方も含まれるとしても、これで十分であるといえるのであろうか。

例えば、「効率的」学校の起源を慈善学校から合理的(rational)学校への歴史的変遷に求めているフリッツは、共同体の責任において、労働者階級によって支えられた教育は存在していたとしても、これらはチャーチスト運動の影響も受けているわけでもなく、他の教育制度と敵対するものでもなかったことを指摘している<sup>22)</sup>。

また、第二に、ガードナーは、労働者階級を一般化し、デйм・スクールをその文化の再生産の場として、評価するものであるが、ハートが指摘したように、組織された労働者階級上層部は、反対に、これと対抗する「良い学校」を公教育制度として組織することを要求していた。このことに対する彼の言及や批判は見られない。

また、ハートは、労働者階級という言葉自体が問題を含んでいること、正しくは労働者諸階級であり、それぞれ、異なる教育観、文化観を持っていると指摘している。さらに、子どもの教育といった場合、家族構成や、子どもの位置など、複雑な要因が重なりあっていることも指摘している<sup>23)</sup>。

さらに、もし、労働者諸階級を、労働者階級として、一つにくくるとすれば、基礎教育学校の有資格教師もまた、労働者階級出身であるということもいえるのである。

第三に、なぜ、デйм・スクールが、労働者階級に人気があったのかについて、親をめぐるその他の経済的・社会的状況についてのガードナーの理解は、一面的すぎる。つまり、ガードナーによれば、貧困も文化の一部に



解消されてしまうのである。

例えば、「良い学校」による子どもの公衆衛生観念の発達の促進や、子どもの身体的保護といった側面は、ガードナーにとっては、積極的に評価されてはいない。それは、労働者の普通の生活と懸け離れているからである。

当時の労働者階級の生活水準は低く、「良い学校」が要求するような、清潔な身なりなどは、貧しい労働者階級には確保することが困難であり、靴やきれいな洋服がないことが、学校や日曜学校へ出席しない場合の大きな理由としてあげられていることは確かである。しかし、その一方で、「良い学校」が提示する衛生的な環境や、女子に対する栄養学、調理技術の改善といった事柄が、シルバーが指摘するように、労働者階級の生活水準を上昇させることにならなかったのか<sup>24)</sup>。生活水準が低いこと、この事実を、そのまま、労働者階級の文化として、一般化することは誤りである。これは、むしろ貧困がもたらしたものであって、文化ではないであろう。

さらに、学校教育が、工場法などで規定された労働市場との関係において、それほど有機的な関係を打ち建てていないこの時期においては、労働者階級は、この学校で成功することよりも、ハートが、ニューカッスル委員会報告書の中から紹介する、いくつかの事実の様に<sup>25)</sup>、雇用されるまでの時間潰しとして、学校を利用していたことも十分考えられる。そういった場合は、子どもの面顔をみてくれるような、学校というよりは機関があればよいし、それがうるさく親や子どもの生活態度まで変えようとしなければ、なお良い。この時代の労働者階級は、共働きが中心であったことをひとつ取り上げても、状況は明らかになるであろう<sup>26)</sup>。

また、学校教育に、それほど期待しないというのが労働者階級の文化であるという指摘は、十分あり得るし、いまでもよく指摘されることではある<sup>27)</sup>。そうであるとするならば、これは、労働者階級の文化における、学校教育（あるいは広く学問一般）の位置付けの問題となる。そうなれば、問題は、もはや、デйм・スクールに、労働者階級の特有の文化があるということではなくなる。

さらに、労働者階級の独自の文化の存在の有無をめぐるのは、ラッカーとトロフセンの間に、これまた静かな論争がある<sup>28)</sup>。

以上のことから、ガードナーの、ウエストへのこの反論は、心情としては、非常に共感するものであるが、結局は、消費者としての親の権利の復権を主張する、ウエストの理論に吸収されてしまうのではないかと考える。それはまた、ガードナーが行なったウエスト批判が、果たして正当なものであったのかということにもなる。親

の教育における選択の自由について、たとえガードナーが、プライベート・アドベンチャー・スクールにおいて、親と学校との親密さの度合いが違うことを積極的に主張しても、ウエストの主張する内容とさほど離れているとは考えられないからである。両者の理論を鮮明に分けるものは、ガードナーの階級文化への注目であるが、その内容が不明瞭なうちは、両者の理論の差異もまた不明瞭なままなのである。

### まとめにかえて

以上、みてきたように、1870年基礎教育法の従来の評価に対する、ウエストの批判は、それが提出した事実が、これまでの同法の理解を覆すのに十分であるという点で、重要な問題提起であった。

ウエストが指摘した就学率と識字率における事実は、1870年基礎教育法以前に、ほとんどのものが、なんらかの形で子どもに学校教育を与えていたということを明らかにしている。

しかしながら、ウエストがこの二つの事実から導き出した結論、すなわち1870年基礎教育法の導入の意図は、教育専門官僚の自己利益拡大にあったとする結論は、不十分であった。

1870年基礎教育法の真の意図は、幾つか存在していた基礎教育の質のうちの一つ、すなわち「良い学校」を公教育制度の質として選択することであったことは間違いない。しかしそれは、ウエストがいうように、「官僚制の経済学」に基づいたものではなかった。それは、当時の公教育制度推進派の人々によって、「最善」の質と見做された質であり、もともと私立学校制度の中から生まれ出たものであった。国家はこれを追認し、1870年に、最終的に唯一のものと規定したのである。従って、親の教育における選択の自由を尊重する観点から、官僚制を批判し、私立学校制度の復活を主張するウエストの理論は、なにゆえ公教育制度推進派が、私立学校制度の中で「最善」のものを公教育制度として組織することを要求したのかという意義をとらえる契機を失うことになる。そしてさらにこのような状況の中での私立学校制度復活の主張は、結局は、大枠で規定されている公教育制度の中での私立学校制度の復活にすぎなくなり、公教育制度全体を批判するものではないとして、ガードナーから批判されることになる。

ガードナーは、1870年基礎教育法で否定されてしまった質、「悪い学校」に注目し、この「悪い学校」を支配的文化に対する労働者階級の対抗文化の拠点と見做した。しかしながら、ガードナーのこの理論は、十分な説得力

を持つものとはいいがたいため、結局は、否定されてしまった「悪い学校」に対するロマンのみが残り、ウェストの理論に吸収されてしまう。ガードナーのこの指摘を実質的なものとするためには、被教育者とされた労働者階級下層部の文化の内容だけでなく、ヴィクトリア時代の諸文化を明らかにしなければならない。さらに、文化という概念の定義を、論者に従って行なう作業が必要であろう。学校文化論の成果を検討することと並んで、ガードナーの指摘するような、被教育者とされる人々の「声なき声」を検討するということ、或いは（階級）文化を対象とすることは、本論の対象をはるかにこえた大きな問題である。

以上のことから、1870年基礎教育法の意義についてまとめると、この法は、通常考えられているように、単に、イギリス公教育制度の始まりを示すのではなく、むしろ、それまでの雑多な基礎教育の歴史に終わりを告げるものであり、一つの混沌とした状態に整理をつけ、その後の公教育制度の発展の根拠となる質を選択したものであったことがわかる。そして、この選択は、「官僚」といった、ごく一部分のグループによって為されたわけではなかった。それは、社会によって広く受け入れられつつあった原理である「効率性」に基づいた「良い学校」を、大衆である労働者階級下層部にも与えなければならないとする、自らはすでにこの「良い学校」の恩恵を受けているか、或いはもっと受けたいと考えた中産階級と労働者階級上層部による選択であった。そして、この階層が、その後の公教育制度の発展の原動力となったのである。

この1870年に行なわれた選択を根本的に批判するためには、「効率性」に代替され得るような、新たな構成原理を提示しなければならないであろう。そのためには、その新たな構成原理が、1870年に否定されてしまった質のほうに萌芽的にでも存在していたのかどうかを明らかにし、それを現代に再生させようというガードナーの課題を引き継がねばならないが、それは今後の課題とする。

#### 《註》

- 1) フォスターはブラッドフォードの党支部の推薦を受けられなかった。1870年基礎教育法、特に第25条、学務委員会による私立学校の授業料の減額・免除や、強制就学規定の立法化をめぐる確執がその理由であるとアダムスは指摘している。Adams, F., *History of the Elementary School Contest in England*, pp. 290-301. また、1874年の総選挙での自由党の敗北は、アイルランド大学法案の失敗が直接的な引き金とな

ったが、1870年基礎教育法の問題の他に、財政、農業恐慌といった問題が存在していた。Webb, R.K., *Modern England*, 1986 (1980), Allen & Unwin, p. 349.

- 2) 管見の限り、ウェストの理論に対しては、イギリス教育史学界では、四つの反応が見られる。一つは、1870年代の通説を再吟味し、いまある公教育制度を、誤った方向へ進んだものとする論文を集め、論争的課題の提起を意図したロードリックとスティーヴンスの立場である。Roderick, G. and Stephens, M., *Education and Industry in the 19th Century: The English Disease?*, 1978, Longman. Roderick, G. and Stephens, M., (ed.), *Where Did We Go Wrong?*, 1981, The Falmer Press. 第二のものは、ウェストの理論の存在を指摘し、重要ではあるとするものの、指摘にとどまり、自らは、なんら論評を加えないものである。例えば、Silver, H., *Education As History* など。第三のものは、ウェストが依拠した統計的資料は、信憑性に欠けるとし、そこから出されたウェストの結論を批判したハートの論である。Hurt, J., 'Professor West on Early Nineteenth-Century Education', *Economic History Review*, 2nd Series, 24. 1971. しかし、これに対しては、同じ号でウェストが逐一反論を行なっている。論者は、ウェストによるこれらの反論は、出されたハートの批判に対しては、有効であると判断するものである。West, E.G., 'The Interpretation of Early Nineteenth-Century Education Statistics', *Economic History Review*, 24. 1971. 第四のものは、少なくとも、ウェストの理論に直接的・間接的に言及し、これを批判しようとするものである。その一は、本文中においても言及した、1979年に再びハートによって書かれた『基礎学校教育と労働者諸階級 1860-1918』という著作である。Hurt, J., *Elementary Schooling and the Working Classes 1860-1918*. その二は、後に詳しく紹介する、1984年に出版された、ガードナーの『失われたヴィクトリア時代の基礎教育学校』である。また、ウェストに対する批判として、ジョンソン及びノックスによる『教育と産業革命』の書評がある。Johnson, R., Book Review, *Journal of Educational Administration and History*, 1976, Vol. 8. No. 2. Knox, H.M., *British Journal of Educational Studies*, (BJESと略), 1976, Vol. 24. このウェストの1870年基礎教育法理解が、「教育の自由化」論議で、日本でも取り上げられ

- た、ミルトン・フリードマンの理論の歴史的根拠とされていることは、それほど知られていない。本論文では、直接この問題には踏み込まないが、ウェストの理論が持つ欠陥を追求することにより、フリードマンの理論を批判することをもうひとつの将来的課題としている。M & R・フリードマン、西山千明訳、『選択の自由』、日本経済新聞社、昭和55年、244-245頁。
- 3) ウェストの論文・著作には、主なものとして、①1964年の‘Private versus Public Education : A Classical Economic Dispute’, *Journal of Political Economy*, Vol. 72. これとほぼ同様の内容の論文として、The Classical Economists on Education, *BJES*, May, 1964 がある。②1965年初版の“Education and the State : A Study in Political Economy”, IEA. ③1970年の‘Resource Allocation and Growth in Early Nineteenth-Century British Education’, *Economic History Review*, 2nd., 23, ④1975年の“Education and the Industrial Revolution”, Batsford, London, ⑤1978年の‘Progress in Artisan Literacy from 1790’, *Economic History Review*, Summer などがある。
  - 4) この用語は、マズグレーブの『価値財 merit goods』（ウェストの説明によれば、完全に権威づけられた、或いは個人的選好の歪曲を取り去る目的で、『一時的に課せられた選択』を示す概念）の対をなすものとして、ウェストによって使われたものである。
  - 5) このもとになる理論は、Niskanen, A., *Bureaucracy and Representative Government*, New York, 1971 であるが、この理論については検討をしていない。
  - 6) 「ニューカッスル委員会は、我々（政府）は、プライベート・アドヴェンチャー・スクールに対して援助すべきであると勧告している。しかし、私はこの点には同意できない。これらの学校は単なる営利主義の学校であるからである」, Hansard, 3rd Series, Vol. 164, col. 729. ロウの発言。
  - 7) 大田直子「1862年改正教育令の再検討」『教育学研究』第55巻第2号、1988。
  - 8) 1870年、大蔵省の覚書によって、上級国家公務員の採用に公開試験が導入された年でもあった。この時の推進者は、ロウと大蔵省に移ったリングゲンである。Wright, M., *Treasury Control of the Civil Service 1854-1874*. 1969, Clarendon Press. また、Young, M., *The Rise of The Meritocracy 1870-2033* の題名もこれを暗示している。
  - 9) Dunford, J.E., *Her Majesty's Inspectorate of Schools in England and Wales, 1860-1870*, pp. 6-7. *Educational Administration and History*, Monograph 9. 1980.
  - 10) Tropp, A., *The School Teachers*, p. 109. 1957, Heinemann.
  - 11) 大田、前掲論文。
  - 12) Roland, D., *The Struggle for the Elementary Education Act and Its Implementation, 1870-1873*. Ch. 5. Oxford B. Litt. 1957. (unpublished).
  - 13) ここでは、その代表的なものをいくつかあげるのに留める。Webb, R.K., ‘Working Class Readers in Early Victorian England’, *English Historical Review*, No. 65. 1950. Scofield, R.S., ‘Dimensions of Illiteracy, 1750-1850’, *Literacy and Social Development in the West : A Reader*, (ed.), Graff, H.J., reprinted, Cambridge University Press, 1981. Stone, L., ‘Literacy and Education in England 1640-1900’, *Past and Present*, 1969, No. 42. また、この *Past and Present* 誌上で、識字率と産業革命期の経済状況をめぐって論争があった。Laqueur, T.W., and Sanderson, M., ‘Debate : Literacy and Social Mobility in the Industrial Revolution in England’, *Past and Present*, No. 64, 1974. これらの研究については、酒井昭廣の論文を参照のこと。酒井昭廣「イギリス近代における識字率——署名能力に関する研究について——」『大阪大学経済学部紀要』1984年3月, Vol. 33. No. 3・4. また、1987年に出版されたスティーブンスの著作は、この分野の集大成と呼べるもので、ロンドンとウェールズを除くイングランドの各地方の、経済・社会構造、児童労働、教育に対する態度、学校と識字率の各項目に関して詳しく分析したものである。これらの新資料を十分活用しての研究は、今後に期待される。Stephens, W.E., *Education, Literacy and Society, 1830-1870 : the geography of diversity in provincial England*. 1987, Manchester University Press.
  - 14) Stephens, W.E., *Elementary Education and Literacy, 1770-1850, A History of Modern Leeds*, (ed.), Freser, D., Manchester University Press. 1980. p. 221. スティーブンス教授は、何故、1870年基礎教育法が成立したのかという筆者の問いに対して、「偶然と幸運が重なったから」と答えた。彼は、教育における国家介入はやはり否定されるべきであ

ったと付け加えた。

- 15) Altrick, R.D., *The English Common Reader : A History of the Mass Reading Public 1800-1900*, Chicago University Press, 1957, pp. 171-172.
- 16) 大田直子「イギリス1870年基礎教育法再考」『東京大学教育行政学研究室紀要』第7号。1988.
- 17) 同上, 特に25-26頁参照。
- 18) Hurt, J., *Elementary Schooling and the Working Classes 1860-1918*. 1979, RKP, pp. 60-62 など。
- 19) Gardner, P., *The Lost Elementary Schools Of Victorian England : The People's Education*, 1984. Croom Helm. p. 14. 註の27.
- 20) Ibid., pp. 1-2.
- 21) Ibid., p. 12.
- 22) Frith, S., *Socialization and rational schooling : elementary education in Leeds before 1870, Popular education and socialization in the nineteenth century*, (ed.), McCann, P., 1977, Methuen, p. 83.
- 23) Hurt, op. cit., p. 35. 家族の中の子どもの位置の問題とは、子どもが複数いる場合、年長者の子どもの方が、早く就業、または子守のために離学し、最年少の子どもの方が、在学期間が長く、上級に進学したりすることが多いということに関係するからである。
- 24) Silver, H. & P. *The Education of the Poor*, 1974, RKP. これは暖房、上下水道の整備に関して、社会的リーダーの役割を果たした学校について述べたものである。また、当時の病院、医療サービス及び学校における保健衛生といった側面に対しては、Cruikshank, M., *Children and Industry*, 1981, Manchester University Press を参照のこと。また、「良い学校」では、換気、暖房、採光、排水などのチェックが、教育局の支持に従い、視学官たちによって、行なわれていた。また、生徒一人当たりの床面積も規定されていたのである。
- 25) Hurt, op. cit., p. 54 など。
- 26) この当時の労働者階級の生活については、貧困化論争の成果として、数多くの研究がある。特にルールの本には、これに関連する要約もあり、コンパクトにまとまっているものである。ここでは、代表的なものをいくつかあげておく。Perkin, H., *The Origins of Modern English Society 1780-1880*, 1981 (1961). RKP. Rule, J., *The Labouring Classes in Early Industrial England 1750-1850*. 1986, Longman. Best, G., *Mid-Victorian Britain 1851-75*, 1987 (1971), Fontana Press. Hobsbawm, E.J., *The Age of Capital 1848-1875*, 1985 (1975), Hobsbawm, E.J., *Industry and Empire*, 1984 など。
- 27) 例えば、勝田守一は、「イギリスの1944年教育法が義務教育の延長を定め、しかも、その内容が、いわゆる進歩主義教育の方向をとっていたことに対して、ある親たちの中から、中等教育まで強制するのは、教育的全体主義だという不満が出た」というブローガンの言を引いて、率直に驚きを表明している。勝田守一「子どもの発達と社会」, 勝田守一著作集, 第4巻, 国土社, 1972, 11-12頁。リーズ大学ブッシャー講師によれば、労働者階級が、中等教育制度を利用するようになったのは、第二次大戦後のことであるといわれている。
- 28) Laqueur, T.W., *Religion and Respectability : Sunday Schools and Working-Class Culture 1780-1850*, 1976, Yale University Press. Tholfsen, T.R., *Working-Class Radicalism*, 1975, これは、簡単に言えば、日曜学校に、労働者階級の独自の文化があるとするラッカーに対して、ソロフセンが労働者階級の文化も、中産階級の文化も、結局は同じであると主張するものである。実際に彼らの間で、論争が闘われたわけではない。